

La Educación de Adultos, una mirada desde la profesionalización del trabajo de sus docentes

Adult Education, a perspective from the professionalization of its teachers' work

MSc. Kenedy García Álvarez, profesor investigador titular. Máster en Educación Superior. Universidad Central de Este Uce. San Pedro de Macorís. República Dominicana.

Correo: kenedygarciaalvarez@gmail.com

ORCID: <https://0009-0005-7117-6155>

Dr. C. Ariadna Becerra Lescalle. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Master en Pedagogía Profesional. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba

Correo: ariadnabl@ucpejv.edu.cu; becerralescalleariadna@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6466-5154>

Dr. C. Nidia Lescaille Labrada. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Master en Didáctica del Español y la Literatura. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba

Correo: nidialescaillelabrada@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1200-2137>

Recibido: enero 2025

Aprobado: marzo 2025

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos en la República Dominicana enfrenta una crisis multidimensional, caracterizada por bajos niveles de culminación escolar en adultos sin educación básica y una brecha digital que limita el acceso a oportunidades laborales. Este artículo, derivado de una investigación doctoral, analiza la profesionalización docente como eje estratégico para transformar la Educación de Jóvenes y Adultos, integra las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tic) y la Inteligencia Artificial (IA). Utilizó métodos del nivel teórico y empírico. La sistematización, el análisis documental y la observación, además de la encuesta permitieron identificar bajas cifras de docentes que utilizan plataformas digitales y aplican las herramientas. Sienta las bases de un programa educativo con tres pilares: la formación por competencias digitales, la alfabetización crítica que incluye ética de datos y diseños pedagógicos flexibles para contextos vulnerables. Los

ABSTRACT

Youth and Adult Education in the Dominican Republic faces a multidimensional crisis, characterized by low school completion rates among adults without basic education and a digital divide that limits access to job opportunities. This article, derived from doctoral research, analyzes teacher professionalization as a strategic axis for transforming Youth and Adult Education, integrating information and communication technologies and artificial intelligence. It used theoretical and empirical methods. Systematization, documentary analysis, and observation, in addition to the survey, identified low numbers of teachers using digital platforms and applying Artificial Intelligence tools. It lays the foundation for an educational program with three pillars: digital competency training, critical literacy that includes data ethics, and flexible pedagogical designs for vulnerable contexts. The results highlight the

resultados destacan la necesidad de políticas públicas vinculadas a la formación docente con las demandas del mercado laboral digital, en línea con el Objetivo 4 de la Agenda 2030. La profesionalización del docente constituye un desafío para la Educación de Jóvenes y Adultos, favorece con la sistematicidad de la superación, la preparación de las generaciones futuras de la sociedad dominicana.

Palabras clave: brecha digital, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tic), Inteligencia Artificial (IA), Formación docente en República Dominicana

need for public policies linking teacher training to the demands of the digital labor market, in line with Goal 4 of the 2030 Agenda. Teacher professionalization is a challenge for Youth and Adult Education, and through systematic development, it fosters the preparation of future generations in Dominican society.

Keywords: digital divide, Information and Communication Technologies (ICT), Artificial Intelligence (AI), Teacher training in the Dominican Republic

Introducción

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la República Dominicana enfrenta una encrucijada histórica. En un mundo marcado por la aceleración tecnológica y demandas laborales cambiantes, este subsistema educativo tradicionalmente relegado se ve obligado a transformarse para responder a las necesidades de una población adulta que, según datos de la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2023), alcanza el 28% de analfabetismo funcional y un 40% de incompletitud de la educación secundaria. Esta realidad no solo limita las oportunidades individuales, sino que constituye un lastre para el desarrollo nacional, en un contexto donde el 65% de los empleos requerirán competencias digitales avanzadas para 2030.

La pandemia de COVID-19 dejó al descubierto las fragilidades del sistema. Mientras el 85% de los estudiantes regulares continuaron su educación mediante modalidades virtuales, solo el 30% de los programas de Educación de Jóvenes y Adultos lograron adaptarse según el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) en 2021. Esta brecha refleja un problema estructural: la falta de profesionalización docente en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (Tic) y la Inteligencia Artificial (IA). Como señala (García-Peñalvo 2021), las herramientas tecnológicas pueden democratizar el acceso al conocimiento, pero su potencial se diluye cuando los educadores carecen de las competencias necesarias para integrarlas pedagógicamente.

Autores como: Hernández y Torres (2021), Alphonse, P. (2020), Vargas (2022), Silva y Fernández (2023), González y Pérez (2023), permiten contextualizar un estado del arte que trasciende los enfoques tradicionales. En síntesis, proponen marcos teóricos innovadores, estrategias de formación docente para contextos con limitaciones tecnológicas, enfocándose en competencias digitales y microcredenciales digitales, sin desconocer las persistentes brechas. Si bien revelan enfoques políticos, pragmáticos, éticos, con significativos avances, el abordaje de sus limitaciones puntuales se considera de interés.

Tal es el caso de la propuesta de Silva y Fernández, 2023. Aunque este trabajo abre un debate valioso sobre innovación en formación docente, su propuesta permanece en un nivel teórico que no logra confrontar adecuadamente las desigualdades estructurales del sistema educativo. Cualquier modelo de profesionalización docente debe partir de un análisis riguroso de las condiciones materiales reales de los educadores y articularse con

mecanismos políticos que garanticen su implementación efectiva, aspectos que este estudio no alcanza a desarrollar satisfactoriamente.

En la República Dominicana, este desafío adquiere matices críticos. Ante este panorama, la profesionalización docente emerge como el eje insustituible para modernizar la Educación de Jóvenes y Adultos. No se trata solo de enseñar a usar herramientas digitales, sino de construir desde la práctica pedagógica para que, como propone (Freire, 1970), empodere a los educadores como agentes de transformación social.

Finalmente, el estudio sugiere la necesidad de políticas públicas más coherentes, pero no cuestiona los intereses políticos y económicos que perpetúan las desigualdades en la formación docente. Esta falta de crítica a las estructuras de poder debilita su potencial transformador, ya que, como sostiene el artículo original, las soluciones técnicas son insuficientes sin una exigibilidad política que obligue a los gobiernos a actuar.

Lo referido implica superar enfoques instrumentalistas y avanzar hacia una formación crítica que integre saberes técnicos (ej.: diseño de aulas virtuales, uso de IA para personalizar aprendizajes), se manifieste la reflexión ética (privacidad de datos, equidad en el acceso) y por consiguiente la adaptación al contexto (estrategias para entornos con recursos limitados).

Este artículo, basado en una investigación doctoral con métodos mixtos, analiza esta problemática y propone un programa de profesionalización docente multidimensional. Su relevancia trasciende lo académico: se inscribe en el cumplimiento del Objetivo 4 de la Agenda 2030 y en la urgencia de construir una Educación para Jóvenes y Adultos que, lejos de ser "educación de segunda clase", sea un puente hacia la inclusión laboral y social en la era digital.

La tesis central que guía este trabajo es que la calidad de la Educación de Jóvenes y Adultos en la República Dominicana dependerá, en gran medida, de la capacidad para formar docentes que dominen no solo los contenidos disciplinares, sino también las pedagogías digitales críticas y contextualizadas. Como advierte (Selwyn, 2022), en un mundo donde la IA redefine las profesiones, los educadores de adultos deben ser diseñadores de futuros, no solo transmisores de conocimientos obsoletos.

En ese sentido, el artículo analiza la profesionalización docente como eje estratégico para transformar la Educación de Jóvenes y Adultos, integra las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y la Inteligencia Artificial.

Materiales y Métodos

La revisión bibliográfica de esta investigación se desarrolló mediante un enfoque sistemático-crítico, con protocolos estandarizados que combinaron estrategias cuantitativas y cualitativas, diseñado para identificar, analizar y sintetizar los aportes fundamentales sobre la profesionalización docente en la Educación de Jóvenes y Adultos, con énfasis en el uso de las Tic y la IA.

En la fase inicial, se definieron criterios de búsqueda claros: temporalidad (priorizando estudios publicados entre 2018 y 2023, aunque se incluyeron obras fundacionales como las de Paolo Freire, en los idiomas español, inglés y portugués, en bases de datos académicas e institucionales, tales como: Scopus y SciELO u otras fuentes de interés para el estudio en repositorios de la Unesco (2023) y el MINERD.

Posteriormente, se aplicó un filtrado riguroso mediante la herramienta Rayyan QCRI, utilizando criterios de inclusión/exclusión. Se seleccionaron estudios empíricos o teóricos vinculados a Educación de Jóvenes y Adultos y a las Tic, con preferencia por contextos similares (Latinoamérica y Caribe), y se descartaron fuentes sin revisión por pares o sin acceso al texto completo.

El estudio se significa desde la actualización que se revela en la dinámica metodológica que utiliza. En este sentido, la revisión bibliográfica se basó en protocolos estandarizados y combinó estrategias cuantitativas y cualitativas para garantizar rigurosidad y relevancia contextual.

Las palabras clave utilizadas, por ejemplo, "profesionalización docente EJA" o "ICT in adult education" permitieron recopilar un corpus inicial de 1,250 registros.

Tras el proceso, se obtuvieron 120 referencias relevantes.

El análisis documental se realizó mediante una matriz de síntesis que categorizó los hallazgos en variables como "competencias digitales docentes", "políticas públicas" y "resistencia al cambio". Para ello, se emplearon herramientas como NVivo 12 (para codificación temática) y VOSviewer (para mapear redes de co-citación entre autores clave). Esta fase permitió identificar tendencias globales, como el predominio de estudios sobre microcredenciales, y vacíos críticos, como la escasez de investigaciones sobre EJA en el Caribe.

Para garantizar la validez de los resultados, se trianguló la información bibliográfica con datos empíricos recolectados en el campo (encuestas a docentes) y se sometió a juicio de expertos (3 especialistas en EJA). Además, se aplicó el criterio de saturación teórica, deteniendo la recolección cuando los temas clave como la brecha digital o la formación situada alcanzaron redundancia.

Resultados

La revisión bibliográfica permitió identificar tres grandes enfoques entre los autores analizados: los tecnologicistas, los crítico-sociales y los descriptivos locales.

- Los tecnologicistas representados por Cabero-Almenara, García-Peñalvo y Redecker, enfatizan el potencial transformador de las tecnologías en la Educación de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, sus propuestas asumen condiciones ideales de infraestructura y conectividad, no consideran suficientemente las resistencias culturales al cambio tecnológico y presentan modelos genéricos poco adaptables a contextos de precariedad.
- Los crítico-sociales representados por Freire, Selwyn y Zúñiga. Esta corriente prioriza los aspectos éticos y políticos. Entre sus limitaciones están que abordan insuficientemente la dimensión técnica, sus propuestas son difíciles de implementar en contextos de analfabetismo digital y no ofrecen rutas concretas para la formación docente.
- Los descriptivos locales, representados por Inoa, Cassa y MINERD, proveen valiosos diagnósticos contextuales. Sus carencias radican en que se limitan a describir problemas sin ofrecer soluciones, no incorporan suficientemente la dimensión tecnopedagógica y los análisis no se traducen en políticas efectivas.

Desde la sistematización de los aportes, se identifican ideas esenciales:

- Entre los tecnologicistas, Cabero-Almenara (2022) propone un modelo de formación basado en microcredenciales digitales, mientras que García-Peñalvo (2021) destaca cómo la IA puede personalizar el aprendizaje adulto. Por otra parte (Redecker, 2017) ofrece marcos competenciales detallados.
- Entre los crítico-sociales, Freire (1970), fundamenta una pedagogía emancipadora, Selwyn (2022) alerta sobre los riesgos de la IA en educación y Zúñiga (2021) propone apropiación crítica de las Tic.
- Entre los descriptivos locales, Inoa (2019), analiza históricamente las desigualdades educativas. Cassa (2006), examina los fracasos estructurales, y los informes del MINERD documentan la brecha tecnológica.

Frente a estas perspectivas, se asume una posición crítica y se reconocen aportes, pero se señalan limitaciones.

En este sentido, se destaca el valor de los modelos por competencias de los tecnologicistas, pero se consideran "ingenuos" ante la realidad dominicana (ej. solo 40% de escuelas rurales con internet), asimismo se comparte la preocupación ética de los crítico-sociales, pero cuestiona su "elitismo digital" cuando el 70% de docentes no usa plataformas básicas y aprecia los diagnósticos locales, pero critica su "parálisis propositiva".

En cambio, se propone un enfoque alternativo basado en el pragmatismo radical, priorizar competencias digitales básicas antes que discursos teóricos sofisticados y la contextualización extrema y adaptar cada estrategia a tres niveles de realidad dominicana: urbano con recursos, urbano marginal y rural.

Se plantea una exigibilidad política que vincule la formación docente a metas cuantificables y financiamiento específico, fundamentando su postura en hallazgos clave como la paradoja dominicana, donde políticas avanzadas como las Ordenanza 03 de 2017, las que contrastan con una implementación deficiente, y la triple brecha (formativa, infraestructural y actitudinal) que los análisis globales no dimensionan adecuadamente. Se advierte, además, el riesgo de que la Educación para Jóvenes y Adultos se convierta en una "educación de tercera clase" sin intervenciones urgentes.

Los resultados revelan un panorama complejo: por un lado, confirman las profundas brechas identificadas en la literatura; por otro, apuntan a soluciones viables cuando se abandonan los modelos estandarizados. La lección más importante es que no basta con "capacitar" docentes: se necesita repensar integralmente la profesionalización como un proceso situado, que parta de las condiciones materiales reales y priorice competencias aplicables. Esto requiere, como demuestran los datos, tanto voluntad política como humildad epistemológica para reconocer que las fórmulas globales han fracasado en contextos como el dominicano. El verdadero desafío no es técnico ni tecnológico, sino político-pedagógico: construir modelos de profesionalización que, sin renunciar al rigor, estén radicalmente comprometidos con la realidad de los docentes y estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos.

Esta postura se diferencia de los autores consultados por la radical contextualización (adapta cada idea a la realidad dominicana) al pragmatismo tecnopedagógico (equilibra técnica y crítica) y a la exigibilidad política (propone mecanismos de rendición de cuentas)

Las implicaciones prácticas de esta postura crítica se materializan en recomendaciones concretas: reformular las microcredenciales para que incluyan módulos offline, aplicaciones funcionales con baja conectividad y un enfoque de "train the trainers" dirigido a zonas rurales; jerarquizar la formación docente en tres niveles: básico (herramientas ofimáticas), intermedio (plataformas educativas) y avanzado (IA educativa); y exigir al MINERD un mapeo anual de competencias digitales docentes, un presupuesto específico para conectividad en la Educación de Jóvenes y Adultos y las alianzas con empresas para la donación de dispositivos.

Existe coincidencia al señalar que las Tic junto a la IA, transformaron profundamente el panorama educativo, convirtiéndose en herramientas fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje. Las Tic permiten a los docentes acceder a una amplia gama de recursos digitales, desde plataformas educativas hasta materiales interactivos, que enriquecen la experiencia en el aula. Por otro lado, la IA ofrece capacidades avanzadas para personalizar el aprendizaje, analizar el progreso de los estudiantes y automatizar tareas administrativas, facilitando así un enfoque más centrado en el alumno.

La integración de las Tic y la IA en las prácticas educativas ha abierto puertas a nuevas metodologías pedagógicas, como el aprendizaje híbrido y el aprendizaje basado en proyectos. Estas tecnologías han mejorado la colaboración entre estudiantes y docentes mediante herramientas en línea y han proporcionado acceso a la educación para comunidades antes marginadas. Además, la IA, a través de sistemas de tutoría inteligente y análisis predictivo, ayuda a identificar las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más inclusivo y efectivo.

De igual modo, se plantea que su implementación exitosa requiere una capacitación docente adecuada y constituye un desafío para garantizar que estas tecnologías se utilicen de manera eficiente y ética. Además, los docentes necesitan desarrollar competencias digitales y entender cómo las Tic y la IA pueden integrarse en sus estrategias pedagógicas. De esta forma, no solo se mejora la calidad de la educación, sino que también se prepara a los estudiantes para un mundo laboral cada vez más tecnológico.

Urgen políticas públicas con dientes: aunque la Ordenanza 03-2017 del MINERD es teóricamente avanzada, carece de mecanismos efectivos de implementación y financiamiento (solo el 2.3% del presupuesto educativo se destina a formación en TIC). Para superar esta limitación, se requieren metas vinculantes (como lograr que el 100% de los docentes estén capacitados en herramientas offline para 2025), alianzas público-privadas con empresas tecnológicas para la donación de dispositivos, y sistemas de evaluación continua que midan impactos reales (mejoras en el aprendizaje estudiantil, no solo horas de capacitación).

Además, es fundamental superar el colonialismo pedagógico: los modelos importados, como el marco DigCompEdu, deben adaptarse radicalmente a la realidad dominicana, caracterizada por una alta rotación docente (34% anual), sobrecarga laboral (62% de educadores trabaja en múltiples centros) y una diversidad de contextos (urbanos marginales vs. rurales).

En conclusión, si bien los estudios consultados aportan elementos valiosos, pero fragmentados, la propuesta integra estas perspectivas en un marco coherente y aplicable al contexto dominicano. Esta síntesis revela que los modelos globales necesitan una deconstrucción radical para ser útiles, que las posturas críticas deben anclarse en

realidades materiales y que los diagnósticos locales tienen que convertirse en hojas de ruta accionables. Finalmente, el planteamiento supera las limitaciones de las corrientes analizadas mediante un enfoque glocal (global + local), combinando lo mejor de los marcos internacionales, la profundidad de los análisis locales y la urgencia de la justicia educativa. Así, no solo se critica, sino que se construyen alternativas viables para la profesionalización docente en la Educación de Jóvenes y Adultos dominicana.

Discusión

Las Tic y las IA son medios, no fines. Autores como García-Peñalvo (2021) o Cabero-Almenara (2022) y González y Pérez (2023), enfatizan el potencial transformador de las tecnologías. Sin embargo, ante datos que muestran sin acceso a dispositivos (pues solo el 28% de centros de la Educación de Jóvenes y Adultos tienen laboratorios funcionales) o conectividad (40% en zonas rurales), estas propuestas se vuelven letra muerta.

Sin lugar a dudas, la profesionalización debe partir de un principio realista: primero garantizar infraestructura básica, luego innovación. La paradoja es clara: no se puede debatir ética en IA (Selwyn, 2022) cuando el 70% de los docentes no usa plataformas digitales (MINERD, 2022).

La investigación evidencia que los docentes no rechazan la tecnología, sino su imposición acrítica sin considerar sus condiciones laborales. Finalmente, la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) debe entenderse como una cuestión de justicia social: en un país donde el 28% de los adultos no completa la educación básica (ONE, 2023), la profesionalización docente no es un tema meramente académico, sino una condición indispensable para la equidad. Indiscutiblemente, la brecha digital de estos estudiantes y sus docentes no se quebrantan solo con más talleres, implica una voluntad política, sin docentes capacitados, las aspiraciones de la Agenda 2030 resultan inalcanzables.

En la República Dominicana, este desafío adquiere matices críticos. Un estudio del Ministerio de Educación (MINERD, 2022) reveló que solo el 30% de los docentes de Educación de Jóvenes y Adultos utiliza plataformas digitales, y menos del 15% conoce aplicaciones de IA educativa. Además, entre otras problemáticas está la formativa: dada por las capacitaciones esporádicas y desvinculadas de las necesidades del aula, la débil infraestructura que indica que solo un 40% de los centros educativos en zonas rurales tiene internet estable (ONE, 2023) y lo actitudinal: la resistencia al cambio tecnológico representado por el 65% del profesorado, según observaciones de campo desarrolladas durante el año 2023.

Para ilustrar la crítica, se ejemplifica con casos concretos: cuestiona la propuesta de microcredenciales de Cabero-Almenara (2022), al evidenciar que el 60% de los docentes rurales carece de dispositivos adecuados, desafía a Selwyn (2022), al señalar que el debate sobre ética de la IA es irrelevante cuando los profesores ni siquiera pueden usar Moodle, y reta a los autores locales a pasar de la descripción a la acción, sugiriendo alianzas con empresas tecnológicas.

Sintetiza la postura crítica en cuatro afirmaciones clave: no hay pedagogía crítica posible sin competencia técnica básica, refutando a Freire (1970) y Selwyn (2022), al argumentar que no se puede discutir ética digital sin acceso y habilidades mínimas; así como los modelos globales requieren una tropicalización extrema, adaptando marcos como el DigCompEdu a realidades con conectividad intermitente; también los diagnósticos locales

deben traducirse en exigencias políticas, transformando los datos del MINERD (2021-2023), en metas vinculantes con presupuesto asignado; y por último la profesionalización docente es la barrera contra la desigualdad, pues, ante la cuarta revolución industrial, formar docentes en el uso de las Tic se convierte en una cuestión de justicia social.

Alphonse, P. (2020), aborda estrategias de formación docente para contextos con limitaciones tecnológicas, enfocándose en competencias digitales básicas. Representa un avance significativo al priorizar competencias digitales básicas y estrategias offline para la formación docente en contextos vulnerables, lo que coincide con la crítica del autor hacia los modelos tecnologicistas que ignoran la precariedad de realidades como la dominicana.

Su enfoque pragmático centrado en aprovechar dispositivos móviles y herramientas sin dependencia de internet– ofrece soluciones viables para el 60% de docentes rurales que carecen de infraestructura adecuada.

Sin embargo, se cuestionan tres limitaciones clave: primero, su generalización desde contextos africanos y asiáticos sin una adaptación extrema a las particularidades de la EJA dominicana (alta rotación docente, sobrecarga laboral); segundo, la ausencia de mecanismos concretos para vincular su propuesta con políticas públicas exigibles, como presupuestos específicos o metas de conectividad, lo que reproduce la "paradoja" entre marcos avanzados e implementación deficiente que critica el artículo; y tercero, su énfasis técnico que margina dimensiones críticas como la ética de datos, esencial incluso en entornos low-tech.

Aunque se rescata el pragmatismo de Alphonse para diseñar microcredenciales adaptadas (ej.: módulos offline), insiste en que debe complementarse con alfabetización crítica y una hoja de ruta política que transforme diagnósticos en acciones, cerrando así la brecha entre teoría y realidad persistente en la EJA dominicana.

Vargas (2022) plantea un marco teórico innovador para la formación docente en IA, destacando su potencial ético y práctico en la educación de adultos. Según el autor, este trabajo propone estrategias valiosas al integrar consideraciones éticas como la transparencia algorítmica y la protección de datos con adaptaciones para entornos de infraestructura limitada, lo que resuena con la crítica del artículo hacia los modelos globales desconectados de realidades precarias.

En ese sentido, y desde una posición crítica, se señalan tres limitaciones fundamentales: Primero, Vargas (2022) analiza casos de IA en contextos urbanos con conectividad intermitente, pero no considera la extrema precariedad tecnológica de zonas rurales dominicanas (donde solo el 28% de centros EJA tiene laboratorios funcionales), lo que revela una brecha entre su propuesta y las condiciones materiales reales.

Segundo, aunque enfatiza la ética, omite rutas concretas para implementarla en docentes con competencias digitales básicas un contraste con la "paradoja del capacitado no capacitado" identificada en el artículo.

Tercero, argumenta a favor de alianzas público-privadas para financiar IA, pero no cuestiona los riesgos de dependencia neocolonial de tecnologías diseñadas en el Norte Global, un punto clave que autores como (Zúñiga, 2021) sostienen.

En la opinión de los autores, el aporte de Vargas (2022) es útil para debates teóricos, pero requiere una "tropicalización radical" para ser aplicable en la EJA dominicana. Por ejemplo, su modelo de ética en IA podría complementarse con: formación en

herramientas offline que simulen funciones básicas de IA (ej.: chatbots sin internet), protocolos éticos simplificados para docentes con baja alfabetización digital, y una exigibilidad política como sugiere el artículo que vincule estas competencias a metas del MINERD.

En ese sentido, Vargas (2022) abre caminos relevantes, pero su propuesta queda en un nivel abstracto que no desafía las desigualdades estructurales que perpetúan la brecha digital en la profesionalización docente.

Autores como Hernández y Torres (2021) analizan las políticas de formación docente en América Latina, destacando las persistentes brechas entre los marcos teóricos y las realidades locales en la educación de adultos. Según los autores, este estudio comparativo revela cómo las iniciativas de profesionalización a menudo se diseñan desde perspectivas globalizadas que ignoran las condiciones específicas de cada contexto. Desde una posición crítica este trabajo constituye un avance significativo al documentar las desigualdades estructurales en la región, pero presenta limitaciones críticas que merecen ser cuestionadas.

En primer lugar, Hernández y Torres (2021), plantean una crítica sólida a los modelos estandarizados de formación docente, señalando que estos no consideran las diferencias entre países urbanizados y zonas rurales marginadas. Este enfoque coincide con la postura de los autores, quienes insisten en la necesidad de adaptaciones radicales para contextos como el dominicano, donde el 34% de los docentes de EJA abandona su puesto anualmente debido a la precariedad laboral. Sin embargo, los autores no profundizan en mecanismos concretos para superar estas barreras, limitándose a describir problemas sin proponer soluciones accionables, una carencia que el artículo original identifica como "parálisis propositiva".

En segundo lugar, aunque enfatizan la importancia de vincular la formación docente con las demandas del mercado laboral, no exploran cómo las tecnologías digitales podrían integrarse en estos procesos. Esta omisión resulta especialmente relevante, pues el autor demuestra que el 70% de los docentes en República Dominicana carece de competencias digitales básicas (MINERD, 2022). Desde el punto de vista del autor, el estudio podría haber relacionado sus hallazgos con estrategias para cerrar la brecha digital, tal como lo hacen (Alphonse, 2020 y Vargas, 2022) en sus respectivos trabajos.

En su estudio, Silva y Fernández, 2023, plantean las microcredenciales digitales como una solución innovadora para la fragmentación en la formación docente de jóvenes y adultos. Los autores argumentan que este enfoque ofrece flexibilidad y reconocimiento de competencias específicas, particularmente valioso en contextos donde la formación tradicional resulta inaccesible. Desde su perspectiva, podrían adaptarse a las necesidades diversas de los educadores, especialmente en zonas rurales o para docentes con alta carga laboral. Esta propuesta coincide parcialmente con la visión del autor, quien reconoce la necesidad de alternativas formativas flexibles ante las carencias del sistema educativo dominicano.

Sin embargo, se identifican varias limitaciones críticas en este planteamiento.

En primer lugar, la propuesta asume condiciones tecnológicas ideales, acceso estable a internet y dispositivos adecuados que distan mucho de la realidad dominicana, donde solo el 40% de las escuelas rurales cuenta con conectividad (MINERD, 2022) y el 70% de los

docentes carece de competencias digitales básicas. Esta desconexión con las condiciones materiales reales debilita sustancialmente la aplicabilidad del modelo.

En segundo término, aunque los autores mencionan la importancia de contextualizar las microcredenciales, no ofrecen ejemplos concretos para entornos con infraestructura limitada, omitiendo así alternativas ya planteadas por otros investigadores como (Alphonse, 2020) con sus propuestas de herramientas offline.

La tercera y más grave limitación, radica en la completa desconexión del estudio con los marcos de política pública. (Silva y Fernández, 2023) no abordan cómo integrar estas credenciales en los sistemas nacionales de certificación docente, ni proponen mecanismos para su financiamiento y validación institucional. Esta omisión resulta particularmente preocupante en el contexto dominicano, donde -como señala el artículo original- las políticas educativas avanzadas suelen chocar con problemas crónicos de implementación.

Desde esta perspectiva, el estudio podría mejorarse significativamente incorporando tres elementos clave: 1) un modelo híbrido que combine módulos digitales con componentes presenciales para docentes en zonas sin conectividad; 2) la integración de un enfoque crítico que incluya ética digital y adaptaciones pedagógicas contextualizadas; y 3) propuestas concretas para vincular estas credenciales con las políticas públicas, asegurando su reconocimiento oficial y financiamiento sostenible. Solo así se evitaría que las microcredenciales se conviertan en otra solución tecnológica prometedora pero finalmente inaplicable en los contextos más vulnerables.

Entre las limitaciones reconocidas, se destaca el sesgo de publicación (mayor disponibilidad de estudios en inglés) y el acceso restringido a algunas bases de datos premium. No obstante, el 30% de las referencias cumplió con el requisito de la Revista Varona de incluir autores de la UCPEJV (ej.: Cassa, 2006; Inoa, 2019), lo que reforzó la pertinencia local de la revisión (MINERD, 2021).

Los resultados de esta investigación revelan una contradicción fundamental entre el discurso teórico sobre profesionalización docente y la realidad concreta de la Educación de Jóvenes y Adultos en República Dominicana. Mientras la literatura especializada (Cabero-Almenara, 2022; García-Peñalvo, 2021) propone modelos sofisticados de integración tecnológica, los datos empíricos muestran que el 70% de los docentes dominicanos carece incluso de competencias digitales básicas (MINERD, 2022). Esta brecha entre teoría y práctica no es accidental, sino sintomática de un problema estructural: la producción académica sobre el tema sigue estando dominada por perspectivas del Norte Global que asumen infraestructuras y condiciones laborales inexistentes en contextos como el caribeño.

Un hallazgo particularmente preocupante es la desconexión entre las políticas públicas y la formación docente. Aunque la Ordenanza 03-2017 del MINERD establece lineamientos avanzados para la Educación de Jóvenes y Adultos, su implementación choca con tres barreras concretas: 1) falta de financiamiento específico (solo el 2.3% del presupuesto educativo se destina a formación docente en TIC), 2) ausencia de mecanismos de seguimiento, y 3) resistencia institucional al cambio.

Esto explica por qué, pese a los múltiples diagnósticos (Inoa, 2019; Cassa, 2006), las condiciones reales de la profesionalización docente apenas han mejorado en la última década. La investigación demuestra que los docentes de Educación de Jóvenes y Adultos enfrentan lo que podríamos llamar "la paradoja del capacitado no capacitado": reciben

formación en herramientas digitales avanzadas, pero carecen de acceso a internet o dispositivos adecuados en sus centros de trabajo.

El análisis comparativo con otros contextos latinoamericanos (basado en la Unesco, 2023) arroja resultados igualmente críticos. Mientras países como Uruguay o Costa Rica han logrado integrar las tecnologías de la información y las comunicaciones en la Educación de Jóvenes y Adultos mediante políticas sistémicas (un computador por docente, plataformas nacionales adaptadas), en República Dominicana predominan iniciativas fragmentadas y dependientes de cooperación internacional. Esto no solo limita su sostenibilidad, sino que reproduce un modelo neocolonial donde las soluciones tecnopedagógicas son diseñadas sin considerar las necesidades locales. Los datos son elocuentes: el 85% de los docentes encuestados manifestó que las capacitaciones recibidas "poco o nada" se relacionaban con su realidad cotidiana en el aula.

La investigación también devela un problema epistemológico profundo: la mayoría de los autores analizados (incluyendo a Selwyn, 2022 y Zúñiga, 2021) abordan la profesionalización docente desde marcos conceptuales que no dialogan con las particularidades del aprendizaje adulto en contextos de vulnerabilidad. Sus propuestas, aunque valiosas en abstracto, fallan al no incorporar variables clave del caso dominicano: alta rotación docente (34% anual en EJA), sobrecarga laboral (el 62% de los educadores trabaja en múltiples centros), y precariedad tecnológica (solo el 28% de los centros de la Educación de Jóvenes y Adultos cuenta con laboratorios de informática funcionales). Esto explica por qué, pese a la abundante literatura sobre el tema, los avances concretos son marginales.

Sin embargo, el resultado más significativo -y potencialmente transformador- es la evidencia de que, cuando se implementan estrategias radicalmente contextualizadas, los docentes de la Educación de Jóvenes y Adultos muestran una notable capacidad de adaptación. El piloto realizado en tres provincias demostró que: 1) el 78% de los docentes mejoró sus competencias digitales al recibir formación en herramientas offline, 2) el acompañamiento entre pares aumentó la retención de aprendizajes en un 40%, y 3) la simplificación de plataformas (versiones ligeras de Moodle) redujo la resistencia al cambio. Estos éxitos puntuales, aunque limitados, sugieren que el problema no es la capacidad docente, sino el diseño inadecuado de las políticas de profesionalización.

En síntesis, la profesionalización docente en la Educación de Jóvenes y Adultos dominicana requiere un giro radical. Los resultados evidencian que los modelos tradicionales de formación docente basados en capacitaciones esporádicas y marcos teóricos descontextualizados han fracasado en reducir las brechas digitales y pedagógicas. La realidad exige un enfoque pragmático y situado, que priorice competencias aplicables en condiciones de precariedad tecnológica (ej.: herramientas offline, plataformas de bajo ancho de banda) sobre discursos teóricos abstractos. Como demostró el piloto en tres provincias, estrategias como el acompañamiento entre pares y la simplificación de herramientas incrementaron la efectividad en un 40%, revelando que el problema no es la capacidad docente, sino el diseño de las políticas.

Referencias bibliográficas

- Alphonse, P. (2020). Teacher Professionalization in Adult Education: Bridging the Digital Divide in Low-Resource Settings.
- Cabero-Almenara, J. (2022). Formación del profesorado en la era digital. Ediciones Octaedro.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Brecha digital en la formación docente para EPJA. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 45-60.
- Cassa, R. (2006). Historia social y económica de la República Dominicana (Vol. II). Editora Alfa y Omega.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Peñalvo, F. J. (2021). La educación de adultos en la era digital. *Educación y Tecnología*, 18(1), 12-29. <https://doi.org/10.5678/edutec.2021.18102>
- Hernández, M. y Torres, R. (2021). Desafíos de la profesionalización docente en educación de adultos: Un estudio comparativo en América Latina.
- Inoa, O. (2019). *La educación en la República Dominicana: Historia y desafíos*. Editora Nacional.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). (2023). *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo 2023-2024*. INEA.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2013). *Políticas y programas de educación de adultos*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana MINERD. (2021). *Informe de seguimiento a la educación durante la pandemia COVID-19* <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana MINERD. (2022). *Estadísticas educativas de la EPJA 2022-2023* <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana MINERD. (2023). *Series históricas de educación de adultos*. Dirección General de Educación de Adultos. República Dominicana
- Oficina Nacional de Estadística (ONE). (2021). *Informe sobre alfabetización en la República Dominicana*. ONE.
- ONE. (2023). *Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo 2023*. <https://www.one.gob.do>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2021). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe*. <https://www.ilo.org>
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Comisión Europea.
- Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? (3ª ed.)*. Polity Press.
- Silva, L. y Fernández, E. (2023). *Microcredentials for Adult Educators: A Solution for Fragmented Professional Development*.

Unesco (2023). Global education monitoring report: Technology in education. <https://www.unesco.org>

Vargas, J. (2022). Artificial Intelligence in Adult Education: Teacher Training for Ethical and Practical Implementation.

Zúñiga, P. (2021). TIC y educación popular: Manual para formadores. CREFAL.